

Sabine CHALVON-DEMERSAY

ENQUÊTE SUR DES PUBLICS  
PARTICULIÈREMENT CONCERNÉS

La réception de *L'Instit* et d'*Urgences*

Longtemps la sociologie des médias a pris la question du public pour une évidence. Elle en avait adopté une représentation spontanée et s'était contentée de transposer des modèles disponibles existants. Diverses sources avaient été implicitement mobilisées pour lui donner une forme, que ce soit le modèle politique, le modèle esthétique ou le modèle comptable : le public de la télévision a été alternativement décrit comme celui des foules politiques, des publics littéraires ou des masses consuméristes. Aucun de ces emprunts n'avait permis d'élaborer une réflexion qui prenne acte de la spécificité de la participation au spectacle télévisuel.

Cette situation était liée sans doute au fait que la première manière de penser la télévision a été son intégration dans le cadre critique de la culture de masse. Ce cadre, au nom d'une certaine idée du public, contribuait paradoxalement à imposer une vision très réductrice des spectateurs, dont les pratiques sont décrites comme aliénées, atomisées, uniformes et instantanées. Cette vision simpliste empêchait du même coup l'invention de dispositifs empiriques appropriés à une compréhension plus subtile des mécanismes de réception, purement et simplement niés. Certaines dimensions essentielles de l'expérience télévisuelle, comme la variabilité des collectifs qu'elle engendre, étaient ignorées. En outre, tous les programmes étaient tenus pour équivalents, tous les modes de consommation se valaient, sans distinction des niveaux d'implication des spectateurs. De ce fait, aucune attention n'était accordée à la durée des processus, à la temporalisation de la réception. Autrement dit, aucune place n'était accordée à la spécificité de la télévision et au lien très particulier qu'elle instaure entre les personnes qui la regardent : un lien répété, sans déplacement physique, sans coprésence, mais en

même temps caractérisé par la fugacité, la répétitivité et la simultanéité. Un lien travaillant de manière très particulière la question des communautés.

La remise en cause de cet usage naïf de la notion de public a été menée dans les années quatre-vingt. Plus récemment, les travaux de Daniel Dayan ont permis de montrer en quoi les publics de la télévision se distinguent de l'idéal normatif des publics politiques. Ils ont remis en question la notion même de publics médiatiques, auxquels se trouvait retranchée, une à une, par le scalpel de l'analyse, chacune des caractéristiques constitutives des autres entités avec lesquelles ils avaient été abusivement amalgamés. Cette critique radicale et exigeante conduisait sans doute à définir les publics des médias par la somme de leurs déficits. Mais elle avait aussi une dimension programmatique : elle a permis de relancer des programmes de recherche empiriques en incitant à une définition plus stricte et plus précise des configurations engagées dans chaque dispositif d'enquête. La sociologie des médias en a été renouvelée. Elle s'ouvrirait désormais à la question fondamentale de la définition des collectifs que leur dénaturalisation transformait en objets d'enquête.

C'est dans ce contexte que s'inscrivent les résultats de la recherche qui suit sur le lien entre fiction télévisée et l'expérience biographique. Je suis partie d'une définition minimaliste de la notion de public, en retenant ce que j'ai appelé « des publics particulièrement concernés ». Pour mettre en évidence la manière dont le récit fictionnel peut résonner dans l'expérience biographique, j'ai choisi d'enquêter sur des programmes qui suscitent de la part de leurs téléspectateurs un fort niveau d'implication. Un point d'appui pertinent de cette confrontation entre fiction et expérience s'est avéré être le métier. Héros imaginaires et spectateurs incarnés partagent manifestement des situations, des actions et des événements de la vie quotidienne. La question était de comprendre comment une série télévisée pouvait devenir une médiation de la façon dont des personnes perçoivent leurs activités, envisagent leur profession, entretiennent des interactions, se rapportent à leur réalité. *Le récit fictionnel comme opérateur de constitution du rapport à soi, à autrui et au monde.* Cette hypothèse permet de ressaisir à la fois les usages et les représentations que des spectateurs, actifs et réflexifs, peuvent avoir de leurs programmes et, en connexion avec ces attitudes spectatorielles, de comprendre comment ils peuvent se constituer en communautés de réception : le public étant en l'occurrence créé par les échanges conversationnels entre les participants au dispositif d'enquête.

Arrimer un public à un programme, désenclaver l'identité des spectateurs et m'intéresser à des situations où leur niveau d'implication est élevé : tels sont les trois principes que j'ai essayés de mettre en acte dans une double enquête menée depuis plusieurs années sur la réception de deux séries de fiction, la série *L'Instit* et la série *Urgences*. Une série sur le monde de l'école ; une série

sur le monde de l'hôpital. Le projet de l'enquête était, dans chacun de ces cas, de s'adresser à la personne interrogée en faisant appel non pas à son expérience de spectateur (pour savoir si elle avait compris, aimé ou résisté à la série), mais à son identité sociale d'instituteur ou d'écolier dans un cas, de médecin ou de patient dans l'autre. Le dispositif a été complété par une enquête actuellement en cours sur les séries policières. Chaque fois, au cœur des interrogations, se situe la question des incidences, dans la perception de la réalité sociale, des formes de l'idéalisation romanesque.

Certes, les distinctions entre *L'Instit* et *Urgences* sont nombreuses. Une série est française, l'autre américaine. L'une met en scène un héros solitaire, l'autre une équipe solidaire. Les modes de narration, les rythmes et les atmosphères diffèrent. Néanmoins l'une et l'autre ont à voir avec les questions de la constitution et la réparation du lien social et posent de manière centrale celle du rôle des institutions dans le maintien du lien.

Elles ont, de ce point de vue, un certain nombre de traits qui les rapprochent : d'abord elles renvoient à des univers connus par les téléspectateurs : ils en ont eu ou ils en auront à moment ou l'autre de leur vie une expérience personnelle. Ensuite, elles mettent en scène des métiers caractérisés par le fait qu'une catégorie de personnes (les médecins, les instituteurs) *prend en charge* une autre catégorie de personnes (des malades, des élèves) dans le but d'essayer d'améliorer leur situation. La première catégorie est dotée de pouvoirs. Ces pouvoirs sont fondés sur des savoirs. La deuxième catégorie est dépendante et ignorante. Le passage d'un état à un autre s'accompagne de souffrances (plus physiques dans un cas, plus morales dans l'autre) ; les deux métiers, parce qu'ils mettent en jeu un rapport à une personne humaine, s'appuient sur une forte vocation. Et celle-ci était jusqu'à présent adossée à des institutions fortement structurées. Or, ces institutions sont en crise. Qu'apportent ces fictions, en elles-mêmes ou par le biais des élaborations qu'elles suscitent, à une réflexion plus générale sur la crise des institutions ? Comment concrètement alimentent-elles un répertoire argumentatif et lequel ? De quelle manière vont-elles contribuer au débat ? Enfin et surtout comment les publics utilisent-ils les propos tenus par la fiction pour analyser, voire modifier, leurs comportements sociaux dans les cas précis étudiés ? Telles sont les questions que je voudrais évoquer.

### *L'INSTIT*, LES INSTITUTEURS ET LES ENFANTS

La première enquête porte sur la réception de la série télévisée *L'Instit*. Sans entrer dans les détails de la série, je voudrais juste en rappeler le concept : un instituteur (Victor Novak, interprété par Gérard Klein) arrive dans une commune, souvent rurale, pour effectuer un remplacement. Son attention est attirée

par la détresse d'un enfant. Il enquête, découvre l'origine de cette souffrance et lui apporte une solution. Puis il repart sur sa moto vers d'autres horizons. Résolument ancrée dans l'actualité, la série se donne ainsi l'occasion d'aborder et de résoudre un problème social (racisme, chômage, drogue, sida, handicap, enfance battue, inceste, divorce, illettrisme...). Ajoutons que *L'Instit* était autrefois juge d'instruction : le suicide d'un adolescent l'a conduit à abandonner ce métier et à choisir d'intervenir dans la vie des enfants avant qu'on ne soit obligé d'en venir à la répression. Si on ne lui connaît pas de femme, il a en revanche une petite fille dont il est sans nouvelles et qu'il recherche à travers la France. Ni les spectateurs, ni les concepteurs de la série ne savent où elle est, pourquoi elle a disparu ni si, un jour, il la retrouvera. Avec souvent plus de 40 % de part d'audience, *L'Instit* rencontre depuis les premiers épisodes un très vif succès auprès du public français.

L'idée du dispositif de recherche était donc d'étudier les réactions de deux types de publics particulièrement concernés par le contenu même de la série : d'un côté des instituteurs, de l'autre des écoliers. Dix groupes d'enfants et huit groupes d'instituteurs ont été constitués à Paris et en province, comportant chacun cinq ou six enfants de 9 à 10 ans, garçons et filles de CM1 et de CM2. Les réunions ont eu lieu dans les locaux de l'école. Se sont ajoutées à cela deux réunions menées au sein d'un IUFM et une dizaine d'entretiens particuliers menés en tête-à-tête avec des enseignants<sup>1</sup>.

C'est le charme des entretiens avec les enfants qui me conduit à en restituer ici de longs fragments, au risque de déséquilibrer la présentation d'ensemble. Il me semble en effet que les sciences sociales ont trop souvent tendance à faire disparaître l'enquête derrière les conclusions qu'elle a suscitée et que si l'on s'intéresse aux publics, il est justifié de leur donner un petit peu la parole. C'est pourquoi j'adopterai un ordre de présentation qui conduira à laisser d'abord la parole aux enfants, puis aux instituteurs ; je présenterai ensuite les réactions des patients face à *Urgences*. En revanche, pour des raisons de place, je ne développerai pas le point de vue des médecins (Chalvon, 1999). Chaque fois, l'idée sera de comprendre comment l'expérience fictionnelle éclaire, enrichit, modifie l'expérience de la vie.

### Le regard des écoliers

Tous les enfants interrogés manifestaient un vif intérêt pour la série. Ils la connaissaient, la regardaient régulièrement, toujours avec plaisir. Ils pensaient que « *c'est un programme qui peut intéresser tout le monde. Surtout les*

1. Plusieurs groupes ont été constitués ; un à Montpellier, un à Palavas-les-Flots ; un à Lille, un à Roubaix, un dans une commune rurale de Bretagne, deux en banlieue parisienne, trois à Paris.

*grands...* » En fait, ils appréciaient par-dessus tout le fait que, dans une série diffusée en *prime time*, on évoque un univers enfantin si proche de celui dans lequel ils vivent quotidiennement. Et que ceci soit fait à destination des adultes.

Ce qui est intéressant, c'est que dans les dix groupes d'enfants interrogés le mouvement de l'entretien a suivi un cheminement analogue : tous les enfants ont démarré sur une position initiale très enthousiaste. La comparaison avec leur univers scolaire habituel étant plutôt défavorable à celui-ci. Et puis, progressivement, quelques réserves sont apparues sur la série, les premiers doutes, les premières réticences, jusqu'à ce qu'on assiste à l'émergence progressive d'une véritable position critique. Plutôt que de dresser de manière abstraite la liste des arguments, je voudrais proposer un montage de citations qui permette de restituer ce trajet parce qu'il semble révélateur à la fois d'un rapport à la télévision, moins docile qu'on ne le croit souvent, et d'un rapport à l'école, plus solidaire qu'on ne le pense.

Tout commence pendant la projection. Les enfants réagissent pendant la diffusion de l'épisode, en retrouvant les personnages (« *Les voilà les deux rebelles!* »), ils commentent leurs aventures, hasardent des hypothèses d'interprétation (« *Ils seraient pas amoureux là tous les deux?* ») et jugent parfois sévèrement leurs comportements : « *Le petit Mathieu, il s'y croit un peu trop. Xavier, il est crâneur. Cécile, elle se la joue genre : moi je fais du karaté.* »)

Ils sont alors pris dans l'univers décrit, en partagent les règles, les valeurs, les principes : ils manifestent leur appartenance à une culture de l'honneur, tout en témoignant d'un vif souci de conformisme : ils partagent avec les petits personnages qu'ils voient à l'écran la peur de la honte et le goût des secrets, intérêt et pudeur à l'égard de la question des amours enfantines. Ils sont aussi très soucieux des apparences corporelles et vestimentaires, sensibles à la nécessité de contrôler le plus possible leur apparence pour rester en conformité avec le groupe et éviter le risque d'isolement sur lequel déboucherait la revendication d'une singularité. Ils manifestent enfin une extrême sensibilité aux situations d'injustice et à leurs conséquences (« *La mère, elle aurait pas dû voler la viande, parce que y a des gens qui l'ont vue.* »)

Puis commence la discussion. Au début, *L'Instit* recueille tous les suffrages : « *Il est cool.* » Et même : – « *Il est trop cool ; il est génial ; il est sympa.* » ; – « *J'aimerais bien avoir un prof comme ça, pas trop sévère* » ; – « *Pas comme la maîtresse. La maîtresse, elle est sévère* » (CE1).

Effectivement, la comparaison est nettement défavorable aux enseignants habituels qui donnent trop de devoirs et trop de punitions. Si l'on essaie d'affiner un peu les éléments sur lesquels se fonde ce jugement, on voit que les vêtements, le look et la moto sont d'emblée les points les plus appréciés. C'est ce qui arrive en premier dans tous les groupes (« *Il porte des jeans et tout. Le*

*casque, ça lui va bien ; il est vachement moderne avec sa moto*»). Comme si ces aspects permettaient d'établir d'emblée la confiance. Inutile de dire que ce sont précisément ces éléments qui irriteront le plus les enseignants interrogés par la suite, sensibles au risque que fait encourir à l'institution scolaire la dérive démagogique.

Viennent ensuite les méthodes pédagogiques et le contenu de l'enseignement. – « *Il explique bien* » ; – « *Même, il enseigne* ». Comme si le mot savant qui, quand on le prononce, remplit toute la bouche contenait d'emblée un jugement d'excellence. Ils reconnaissent les programmes, délivrant ainsi une caution d'authenticité à la série : – « *La leçon sur l'éclipse, nous aussi on l'a faite* » ; « *Moi, ce que j'ai bien aimé, c'est qu'aussi, ils font plein de jeux et pleins de sorties* ».

Vient ensuite, à mettre au crédit de *L'Instit*, l'absence de rigueur des rapports de discipline. (« *Il engueule jamais, il écoute* »), la qualité des relations avec les parents (« *Ben, il communique, c'est cool* »). Le personnage, s'il est toujours compréhensif avec les enfants, a souvent à l'égard des adultes des positions fermes, voire intransigeantes, n'hésitant pas à rappeler les parents à l'ordre quand ils semblent défaillir dans l'exercice de leurs missions éducatives. Cette différence d'attitude est relevée par les enfants (« *Il est sympa avec les enfants, mais avec les adultes, il est sévère* »). Et c'est manifestement un bon point.

Enfin, ses interventions dans la lutte contre l'exclusion, l'injustice, le chômage témoignent de sa capacité d'engagement. Mais en même temps, c'est là que les choses commencent à se gâter. – « *Il aide les sans-abri, c'est bien* » ; – « *Mais tous les instits sont pas obligés de faire ça* » ; – « *Oui, mais il y a peut-être d'autres instits qui font pareil...* »

C'est à partir de là, soit un bon quart d'heure après le début des discussions que, dans tous les groupes, le consensus va commencer à se fissurer. Les doutes émergent, tandis que les premières réticences apparaissent. Elles s'organisent suivant deux axes. Le premier, c'est la question du réalisme ; le second, c'est la question de la validité des modèles pédagogiques proposés.

Tout d'abord la question du réalisme. Les indices vont se multiplier qui commencent à semer le doute sur la vraisemblance de l'univers proposé. Le doute s'enclenche lorsque les enfants examinent un peu sérieusement les caractéristiques des écoliers mis en scène. Ils s'étonnent alors, avec sérieux, de leur manque de maturité. – « *La classe ressemble pas à la nôtre* » ; – « *On dirait qu'ils ont 8 ans ou 8 ans et demi* » ; – « *Oui, c'est ça, genre 8 ans* » ; – « *Ils sont un peu jeunes* » ; – « *Ils ont carrément pas la mentalité CM2* ».

La comparaison continue. Un autre point de divergence est relevé, le sexe de l'enseignant : « *Ben déjà, c'est un peu rare parce que c'est un homme* ».

Vient ensuite la comparaison avec leur vie ordinaire d'écolier. Le temps de l'école (« *Mortel qu'est ce qu'ils travaillent pas dans cette classe* »). Et le temps de la maison (« *La différence, c'est les devoirs : la maîtresse, elle donne beaucoup de devoirs. Alors que L'Instit, il ne donne pas de devoirs* »). Du coup, la vie scolaire décrite renverrait plutôt à un autre registre de l'expérience enfantine, les vacances en collectivité : « *Ils passent la moitié du temps à jouer. On dirait plutôt une colonie !* »

Le constat s'affirme, les preuves d'invraisemblance se multiplient, venant rappeler les distances qu'il est raisonnable de garder avec un univers fictionnel. « *D'ailleurs les acteurs, quand ils sortent de leur voiture, ils ferment même pas leur porte à clé* ». Pour terminer par un constat péremptoire : « *On sait bien que c'est un film, mai quand même, ça joue un peu trop la comédie.* »

C'est alors sur les missions de l'école, la nature et la nécessité des apprentissages que la critique va s'affirmer. En fait, c'est au moment où le guide d'entretien conduit les petits écoliers à s'imaginer eux-mêmes dans les situations mises en scène dans la fiction que le lien d'identification commence à se dénouer. Le basculement a lieu quand il s'agit de définir l'instituteur idéal. – « *Ce qui serait bien, ce serait d'avoir un prof comme lui, on travaille un peu et on fait plein de sorties* » ; – « *Qu'il nous fasse faire des jeux et qu'il nous mette des 20 partout* » – « *20 partout, surtout pour moi. Et puis, 0 pour les autres* » – « *Qu'il écoute nos problèmes* » ; – « *Oh, ben ça on s'en fiche. Ce qu'on veut, c'est jouer* » ; – « *Moi, je trouve que Jean-Baptiste, franchement, à part jouer... Non mais je sais pas si tu fais rien à l'école, t'auras pas de métier plus tard* » ; – « *À part clochard* » – « *C'est pas un métier ça* » ; – « *Quand même il faudrait qu'ils apprennent des choses aussi. Sinon, ça sert à rien* ».

Quand même il faudrait « *qu'ils apprennent des choses aussi, sinon, ça sert à rien...* » Et voici que reviennent, en un cortège bien ordonné, tous les éléments auxquels les petits écoliers avaient cru pouvoir échapper. Comme dans un poème de Prévert à l'envers, ils font rentrer par la fenêtre les notes, les devoirs, les contrôles, les punitions. La fiction a fonctionné comme un chemin des écoliers qu'on abandonne, non sans regret. Du coup, les distances sont prises avec ce maître de feuilleton et les critiques se multiplient : cet *Instit* n'est pas toujours efficace dans ses interventions, pas aussi juste qu'il en l'air et, de toute façon, il s'occupe un peu trop de ce qui ne le regarde pas. On se met à lui reprocher son manque de discipline : – « *Moi, je trouve qu'il est un peu trop cool. Quand ils se battent, il ne les sépare même pas* » ; – « *Ce qui est débile, c'est quand Élodie s'est fait arracher son manteau, l'instit, il a rien dit* » ; – « *Quand même, il s'occupe un peu trop de Jonathan* » ; – « *Il est sympa en classe mais en dehors il se mêle de tout* » ; – « *Il s'occupe un peu trop des affaires des autres* » ; – « *Il se mêle trop* ».

En fait, dans tous les groupes, la fabrication du consensus a fonctionné de la même manière, sous l'effet de la dynamique de groupe. En général, une première idée lancée par un enfant est reprise et validée par les autres. Dès lors, elle se solidifie et devient un élément acquis pour la suite de la discussion. Si l'idée est admise à l'unanimité mais que les contre-exemples sont nombreux, les enfants lui conjoindront simplement une proposition opposée. La contradiction ne semble pas les gêner : elle est une procédure polie qui permet de faire progresser la discussion en évitant l'humiliation des tenants de la première proposition. En l'occurrence, on l'aura compris, le mouvement de la discussion conduit les petits écoliers à renouveler leur adhésion à l'institution scolaire. À travers lui peut se lire *tout un rapport à l'école qui ressort largement conforté par cette confrontation avec la fiction*. Effectivement, les enfants au niveau du primaire sont encore solidaires de l'école et de son projet. Ils en admettent les contraintes, en acceptent les règles et, même en rechignant un peu, n'en remettent pas en cause les points d'appui fondamentaux. Comme le soulignent François Dubet et Martucelli (1996), c'est ce consensus, très fort au niveau du primaire, qui se dénouera ensuite au niveau du collègue.

### La position des instituteurs

C'est exactement sur le point d'arrivée des entretiens avec les enfants que démarrent les critiques des enseignants. Elles leur font d'ailleurs directement écho, tout en étant organisées suivant une démarche opposée : les enseignants démarrent en effet sur une position très critique et terminent l'entretien sur des positions plus positives. D'abord, parce qu'ils reconnaissent que même si le personnage n'est pas très réaliste, il a quand même contribué à améliorer l'image sociale des instituteurs (« *C'est une représentation erronée mais qui revalorise notre image* ») et que d'autre part, la série leur paraît tout de même d'un meilleur niveau que le reste des programmes. À part une petite divergence d'appréciation sur le développement des élèves « *J'ai l'impression que ces gamins sont quand même d'une maturité supérieure à celle d'un enfant de onze ans* », les commentaires des instituteurs sont proches de ceux des enfants : le monde sur lequel ils prennent appui pour fonder leur comparaison est manifestement le même, tout en étant abordé avec des perspectives symétriques et complémentaires.

Dans l'ensemble, les instituteurs interrogés n'aiment pas beaucoup *L'Instit*. Si, parfois le personnage les amuse, souvent il les agace par la facilité qu'il a à régler les problèmes qu'il rencontre : « *Les problèmes familiaux qu'il rencontre me semblent tout à fait réalistes. La capacité qu'il a de les résoudre me semble complètement utopique* ».

Il faut noter que les réticences sont plus fortes pour les enseignants de fin de

primaire (CM1, CM2) que chez les instituteurs de maternelle qui se reconnaissent davantage dans la manière dont *L'Instit* remplit son rôle. Et cela sans doute à cause de la dimension pédagogique. En effet, les enseignants insistent sur le fait que les méthodes de *L'Instit* sont plus centrées sur les disciplines d'éveil que sur les disciplines d'apprentissage. Elles correspondent donc mieux aux petites classes. Il se réserve la part la plus agréable et récréative du travail, ce qui explique l'adhésion des écoliers auxquels il s'adresse. Les instituteurs soulignent aussi que ses méthodes pédagogiques et sa manière d'enseigner sont assez démodées : elles correspondent plus à l'inspiration post-soixante-huitarde de la fin des années soixante-dix qu'aux pratiques actuelles.

Mais ce sont sur deux questions plus fondamentales que les réactions d'hostilité seront les plus manifestes : la première concerne *la question de l'autorité* (dans la classe), la seconde concerne *la question des limites de ses interventions* (hors de la classe).

Voyons d'abord la question de l'autorité. La manière dont le personnage escamote le problème en le réduisant par ses sourires et par son charme à une question secondaire semble au cœur des réticences du personnel enseignant. Tous soulignent que s'ils utilisaient dans leur pratique quotidienne les méthodes présentées à l'antenne, ils n'obtiendraient pas les mêmes résultats. « *C'est moins la panique que dans une vraie classe... On voit bien que ça a été répété. Quand un gosse parle, on l'entend très bien. Quand ils récitent tous ensemble les tables de multiplication, c'est bien coordonné. On n'a pas ce qui fuse chez nous, à savoir 27 gosses qui essaient d'arracher la parole* ». Ils seraient prêts toutefois à faire la part des nécessités fictionnelles, si le personnage n'était pas discrètement moralisateur : « *Il tient toujours sa classe. Il n'y a jamais de bazar, les enfants sont enthousiastes, lui obéissent, alors que si on faisait le quart de qu'il fait, ce serait un chahut épouvantable. Et en plus, il a l'air de nous faire la morale et de dire que c'est comme ça qu'il faudrait enseigner* ». Le malaise à cet égard est à la mesure d'une question sur laquelle les pistes ouvertes par H. Arendt dans *La Crise de la culture* (Arendt, 1972) pourrait offrir des ouvertures analytiques : il est impossible de régler la question de l'autorité si on confond le rôle et la personne. L'autorité ne peut s'exercer que si elle a une force indépendante de son dépositaire.

Le deuxième type d'arguments critiques tient à la délimitation du champ des interventions de *L'Instit*. Les enseignants interrogés manifestent une sensibilité très vive sur la question de son activité à l'extérieur de l'école : sa manière d'aller voir les parents chez eux, de forcer la porte de leurs domiciles, d'intervenir dans leur vie privée, voire même dans leur vie professionnelle, suscite chez eux des réticences. Comme s'il s'agissait là d'un sujet brûlant. Si les enseignants font bien sût la part des nécessités propres à la fiction – l'intérêt du

récit suppose qu'il sorte de sa classe : (« *S'il restait derrière son pupitre, il ferait sans doute moins d'audience* ») —, en revanche le problème soulevé par ces interventions entre en résonance avec des interrogations profondes des enseignants sur leur rôle, ce qu'il est, ce qu'il devrait être. Deux positions apparaissent. La première regroupe ceux qui pensent qu'il est essentiel que les enseignants *résistent* à cette pression sociale de plus en plus forte qui fait que leurs missions ne sont plus limitées aux fonctions de transmission du savoir mais s'élargissent à des missions d'éducation morale, civique, voire même d'assistance sociale ; demande inflationniste qui leur paraît exorbitante et en réponse à laquelle ils préconisent une rétractation sur une définition de leur rôle strictement cantonnée aux apprentissages scolaires de base. La seconde est partagée par ceux qui se demandent au contraire si, face aux transformations sociales récentes, le rôle et la mission de l'enseignant n'est pas justement de prendre en charge ces nouvelles demandes, du fait de leur caractère d'urgence. Mais alors, jusqu'où, dans quelles limites, à quel prix ? La violence à l'égard des enfants, les abus sexuels, mais aussi les divorces, la malnutrition ou la surnutrition (caramels, bonbons et chocolats), le manque de sommeil, l'absence de droit à la maladie bénigne qui obligerait la mère à ne pas aller au travail ? Doivent-ils dans une société qui a changé, redéfinir leurs fonctions ? Ce débat est alors devenu passionné au sein des groupes, il a débouché sur le récit d'anecdotes dans lesquelles les enseignants racontaient leurs expériences personnelles, s'écartant du feuilleton pour réfléchir sur leur rôle et ses redéfinitions.

Pourquoi la série suscitait-elle chez les instituteurs des réserves aussi passionnées ? Sans doute parce qu'elle posait de manière explicite *la question de l'ouverture des limites* de leur implication. Le héros, en effet, a été construit suivant un modèle dans lequel il doit tout offrir et ne rien prendre. Sa générosité et sa disponibilité sont illimitées. Il vient, il donne, il part. D'autant que, par construction, il n'a pas de vie privée et pas de restriction de son champ d'intervention. Ces deux caractéristiques sont liées à des choix et à des impératifs narratifs : la première permet de donner au personnage une disponibilité virtuelle dont les auteurs espéraient qu'elle favoriserait l'attachement du public féminin ; la seconde permet d'introduire des intrigues et du mouvement (Si, dans un service d'urgences, les catastrophes arrivent toutes seules vers les héros, dans une classe, il faut aller vers elles ; il fallait donc impérativement créer à l'extérieur du milieu scolaire des occasions d'intervention). Ce sont donc les contraintes internes de l'écriture de la série qui ont présidé à la mise en place de ce dispositif.

Si les instituteurs réagissent si vivement contre la dérive inflationniste des missions de *L'Instit*, c'est parce qu'elle les remet en cause. Parce que, juste-

ment, elle touche au point de l'exercice de leur métier qui a été fragilisé par la remise en question de sa dimension institutionnelle. En fait, la définition traditionnelle de l'école permettait d'imaginer des conditions optimales d'investissement du personnel enseignant parce qu'elle en circonscrivait les exigences. Elle limitait le temps de l'intervention (les horaires scolaires), ses conditions (la question des apprentissages), son champ d'application (la classe), son domaine (l'enfant en tant qu'écopier). En retirant ces limites, c'est-à-dire en donnant au rôle de l'instituteur une extension infinie, on propose aux enseignants une définition si étendue de leur rôle qu'elle les prive de la possibilité d'espérer faire le métier de manière satisfaisante, gratifiante et généreuse. En fait, *l'institution rendait possible le dévouement parce qu'elle lui imposait des limites*. L'histoire serait sans importance s'il s'agissait seulement des pérégrinations d'un héros de feuilleton. Mais justement, ce n'est pas le cas : cette tendance rencontre d'une manière profonde une évolution générale qui tient à ce que F. Dubet (2002) appelle la remise en cause de la matrice institutionnelle. Reprenons la question de la définition traditionnelle de l'institution scolaire, telle qu'elle s'est mise en place à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, au moment des grandes lois sur l'enseignement public, telle qu'elle a été décrite par Durkheim et telle qu'elle se présente comme référence incontournable – même si elle n'est pas toujours nostalgique – pour définir les contours d'un monde perdu. Elle définissait des rôles et assignait des places : elle nommait, elle désignait, elle séparait. Elle créait pour l'école un espace propre et réservé. Celui-ci était le lieu du savoir et des apprentissages. Elle s'appuyait pour cela sur des définitions qu'elle contrôlait. Cet ordre était sans doute répressif, injuste, inégalitaire mais il avait le mérite de délimiter de manière claire la répartition des rôles entre les différents intervenants. Les écoliers en tant qu'élèves (pas en tant qu'enfants, citoyens, sujets psychologiques, membres d'une fratrie, fils de leurs pères, etc.) ; les instituteurs en tant qu'enseignants (ils n'étaient ni éducateurs, ni psychologues, ni travailleurs sociaux) ; le savoir était plus stable, transmis essentiellement dans le cadre de l'institution scolaire ; l'environnement ne proposait pas trop de sollicitations concurrentes et déloyales. C'est tout ce dispositif qui a explosé. Il y a certes quelque chose d'infiniment sympathique dans le nouveau mode de relation qui s'est instauré ainsi entre les adultes et les enfants. Tous les enseignants insistent sur ce point et reconnaissent à la série le mérite d'avoir su rendre le charme de ces nouveaux modes de relations. Aucun ne voudrait retourner à l'école qu'ils ont connue. Mais en même temps, ce nouveau modèle les confronte à une impossibilité pratique : celle d'assurer leur métier de manière idéale et sans être épuisés. La série les met donc d'emblée dans une situation dans laquelle la comparaison leur est défavorable et pour des raisons dont ils ne se sentent pas responsables.

### URGENCES, LES MÉDECINS ET LES MALADES

*Urgences* est une série américaine, créée par Michael Crichton, qui raconte la vie d'une équipe médicale hospitalière dans un hôpital de Chicago. Elle se caractérise par une forme d'écriture assez nouvelle, rapide et saccadée, délibérément réaliste qui associe une grande exactitude scientifique avec une forte idéalisation des motivations de l'équipe soignante. Je ne reviendrai pas ici sur la description de la série. Je voudrais juste dire que, si les instituteurs n'aiment pas beaucoup *L'Instit*, les médecins que j'ai interrogés, en revanche, adorent *Urgences*. Parce que si *L'Instit* renvoie les instituteurs à leurs insuffisances (ce qui les déprime assez), *Urgences* au contraire renvoie les médecins à ce qu'ils aiment en eux : la partie la plus généreuse de leurs motivations. En fait, les formes de l'idéalisation ne sont pas du tout les mêmes : dans un cas, elles portent sur les *résultats*, dans l'autre sur les *intentions*.

Il y a toujours eu à la télévision beaucoup de séries médicales. Celles-ci constituent un genre traditionnel de la fiction télévisée qui, aujourd'hui encore, se porte bien : j'ai effectué un recensement des métiers occupés par les héros de fiction passés à la télévision pendant l'année 1999, et j'ai constaté que les professionnels de la santé constituent le deuxième secteur d'activité représenté, juste après les professionnels chargés du maintien de l'ordre public (policiers, gendarmes, détectives, juges etc.). Ce n'est donc pas le sujet qui constitue l'originalité de la série *Urgences*. C'est beaucoup plus la manière dont il est traité. En effet, pour la première fois dans une série télévisée, on a une description du monde médical qui est extrêmement précise. Tout y est marqué par un souci de réalisme quasi ethnographique : le matériel, les pathologies, les thérapeutiques, les gestes médicaux, l'organisation des soins, la répartition des tâches et des responsabilités entre les différents protagonistes.

Il n'est donc pas surprenant que les membres du personnel médical que j'ai interrogés se reconnaissent dans la série. Ils sont bien sûr conscients de la dimension d'exagération, nécessaire au fonctionnement de la dramaturgie, mais ils ne se sentent en rien trahis par l'univers décrit. Ils soulignent que le nombre de patients est tout à fait excessif, que la répartition des pathologies est fantaisiste et que les cas où la vie des patients est en jeu est beaucoup trop fréquent. Mais en même temps, les médecins sont sensibles à l'exactitude et à la précision technique de tout ce qui renvoie à la partie proprement médicale. Il est d'ailleurs intéressant de regarder la série en leur compagnie : ils s'amuse à anticiper les diagnostics, s'étonnent de certains gestes ou de certaines prescriptions (« *Ils choquent beaucoup plus souvent que nous* »), commentent les choix thérapeutiques, (« *J'aurais pas fait comme ça* »), s'inquiètent une fraction de seconde avant les héros des incidences de leurs (mauvaises) décisions.

On les voit garder imperturbablement leur calme et leur sang-froid devant des images terrifiantes mais esquisser une grimace de souffrance quand l'infirmière, brutalement, réveille un interne de garde. La série a d'ailleurs été intégrée dans le courant de la vie hospitalière : « *Maintenant, les internes, on les appelle Carter* ».

Précision scientifique, justesse des interactions, vérité des sentiments : les représentants du monde médical qui se sont prêtés à l'enquête aimaient la série. Les personnels hospitaliers parce qu'ils y retrouvaient des éléments de leur vie quotidienne, les personnels de médecine de ville parce qu'elle leur permettait de renouer avec la période de leur formation et avec les raisons qui leur avaient fait choisir ce métier. Tous séduits finalement par ce mélange d'exactitude dans les formes et d'idéalisation dans les principes qui y caractérise la description de leur métier.

### **Les patients face à *Urgences***

Pour les spectateurs, en revanche, il y a d'abord un grand écart entre la série et la vie : car l'expérience la plus commune qu'on fait dans un service d'urgences est une expérience de l'attente. De l'ennui. De l'interminable. Bien différente de l'empressement « speedé » représenté à l'écran. Mais une fois dépassée cette première évidence, on peut aller plus loin, en distinguant deux niveaux : d'abord le type de relation que les spectateurs entretiennent avec les médecins héros de la série ; ensuite la façon dont ces dispositions sont mobilisées ensuite dans la vie ordinaire.

Trois aspects caractérisent la relation entre les spectateurs et les médecins de la série : une impression de proximité, un sentiment d'admiration (pour leur éthique professionnelle) ; un sentiment de compassion (pour leurs échecs relationnels).

Souvent la représentation des médecins à la télévision fait référence à leur autorité scientifique : leur compétence est mise en avant et si les auteurs prennent soin d'effacer les traces d'un vocabulaire trop technique pour ne pas confondre ou intimider les téléspectateurs, ils veillent à maintenir la supériorité statutaire de leurs héros. Dans *Urgences*, c'est le contraire : les auteurs insistent sur la technicité, mais en même temps ils décrivent la vie des médecins en insistant sur des aspects qui sont communs à toutes les formes de métiers. Comme le rappelait Hughes à ses étudiants pour l'étude comparative des métiers :

« Il faut nous débarrasser de toutes les notions qui nous empêchent de voir que les problèmes fondamentaux que les hommes rencontrent dans leur travail sont les mêmes, qu'ils travaillent dans un laboratoire illustre ou dans les cuves malpropres d'une conserverie. » (Hughes, 1996.)

Dans tous les métiers, en effet, il y a des débutants qui commettent des erreurs, des personnes bienveillantes qui tâchent de les rattraper, des gens qui cherchent à se débarrasser sur autrui de la part ingrate de leurs tâches, d'autres qui cherchent à éviter le risque d'une faute professionnelle, des supérieurs hiérarchiques soucieux de préserver leur autorité, des gens – ou des règlements – qui vous empêchent de faire convenablement votre travail, des instruments qui tombent en panne, des moments euphoriques sanctionnés par des rituels internes (anniversaires, pots de départ), des moments de lassitude, des pratiques d'humiliation, des rivalités entre les corps, des moments où la vie privée déborde dans l'hôpital. Sans parler des conséquences complexes ou romantiques de la mixité au travail. Ces éléments, scrupuleusement décrits dans la série, constituent pour les spectateurs une première série de points d'appui, donnant *un sentiment de proximité* avec l'univers décrit.

Le second aspect concerne la vie professionnelle. Dans ce domaine, les héros sont irréprochables – du moins dans les premières saisons. S'ils peuvent être cyniques dans leur vie personnelle, ils ne le sont jamais dans l'exercice de leur fonction. Même s'ils connaissent des défaillances, car il leur arrive de commettre des erreurs ou d'être dépassés, les protagonistes de cette équipe médicale ont une éthique professionnelle à toute épreuve. Si on fait l'inventaire de leur qualités, on s'aperçoit qu'ils sont courageux, résistants à la fatigue physique ou morale, qu'ils sont désintéressés, qu'ils ont le sens de la dignité humaine, un respect absolu de la vie, un refus de toute forme d'instrumentalisation de l'humain, et surtout une morale de la responsabilité individuelle – morale cimentée par l'organisation collective : le groupe rattrape, compense ou sanctionne les erreurs individuelles. Ils peuvent être faillibles, se tromper, craquer, commettre des erreurs, mais leurs intentions ne sont jamais coupables. Cette seconde dimension contribue à développer chez les spectateurs *un sentiment d'admiration*.

La troisième caractéristique concerne la vie personnelle des héros : elle est assez désastreuse. Tous les personnages sont dans des situations d'échec. La vie privée des héros est sacrifiée et défaite. De manière générale, les relations conjugales ne font plus rêver, comme si les personnages avaient intégré l'idée de la probabilité de l'échec. Mais si les liens horizontaux ne sont plus très investis, les liens verticaux, en revanche, suscitent une vive anxiété : tout ce qui touche à la filiation, à la parentalité, à la défection face au vieillissement des ascendants. C'est là que la tension entre vie professionnelle et vie personnelle est la plus forte. Cette situation d'échecs personnels répétés est déterminante sur l'appréciation que portent les téléspectateurs sur l'équipe médicale d'*Urgences* : *un sentiment de compassion*.

Il s'agit maintenant de s'interroger sur la façon dont cette représentation

des médecins a rejailli sur la manière dont les téléspectateurs envisageaient, ensuite, dans leur vie personnelle, leurs rapports avec le monde hospitalier. Sans entrer dans les détails des résultats, on peut reprendre les trois points évoqués ci-dessus.

La première question concerne la proximité. Le réalisme de la description a-t-il contribué à modifier la perception du monde hospitalier ? La réponse est oui. Manifestement, les spectateurs ont appris, grâce à la série, beaucoup de choses sur le fonctionnement de l'hôpital : ils reconnaissent désormais les ustensiles, identifient mieux les gestes, ont « apprivoisé » une partie du vocabulaire scientifique dont l'hermétisme leur paraît moins angoissant. Ils ont compris les principes d'organisation générale et en acceptent mieux les contraintes. Ils savent, par exemple, que si on les fait attendre, c'est parce qu'il y a sans doute des cas plus dramatiques à traiter en priorité. La série a permis d'accéder aux coulisses du monde hospitalier, liquidant ainsi une partie du secret des médecins et des effets d'intimidation qui pouvaient y être associés. Dans ce domaine, quelque chose d'irréversible s'est produit, comme un véritable apprentissage.

La deuxième question concerne l'idéalisation romanesque : le fait de présenter une équipe professionnellement irréprochable a-t-il contribué à répandre une représentation mystifiée des milieux médicaux ? A-t-on affaire à une opération idéologique typiquement américaine, dangereuse et manipulatrice qui conduit à faire accepter comme vraie une vision idéalisée ? En fait, c'est l'inverse que nous avons constaté : la série n'a pas conduit les spectateurs à projeter sur les rapports réels l'idéalisation fictionnelle mais elle les a amenés plutôt à *affiner leurs exigences*, à mieux distinguer ce qui était du ressort de la compétence professionnelle et ce qui était de l'ordre de l'humain. Elle les a donc conduits à augmenter leurs attentes morales et à aiguïser leurs éventuelles déceptions. Elle a entraîné, en fait, un accroissement de leurs exigences normatives (« *Je voudrais bien me faire soigner par des médecins comme ça. Il faudrait que les médecins en prennent de la graine* »).

Quant à la troisième question, elle concerne le rapprochement qu'avait autorisé pour les téléspectateurs la posture de compassion pour cette vie personnelle fragilisée du personnel soignant. Le lien qui s'est tissé avec les personnages dans le cadre fictionnel est un lien de grande intimité, très caractéristique d'ailleurs de l'expérience télévisuelle dont il constitue sans doute la principale spécificité. Les spectateurs se sentent proches des médecins, voire légèrement supérieurs car si l'admiration est un sentiment qui éloigne, la compassion est un sentiment qui rapproche. Ce sentiment entraîne donc une certaine forme d'abolition des distances sociales. Mais ce brouillage ne résiste pas à l'épreuve des faits. L'enquête a montré en effet que les hiérarchies sociales et professionnelles

n'étaient pas abolies : elles n'avaient été que provisoirement suspendues, seulement pour le cadre fictionnel. Arrivant aux urgences d'un hôpital avec ce sentiment tout neuf que c'est un univers qu'ils reconnaissent dirigé par des professionnels qui ont dans leur vie des difficultés qui ressemblent aux leurs, les spectateurs devenus des patients se trouvent saisis par le retour des hiérarchies sociales : leur élan se fige dans la redécouverte amère et parfois humiliante de la dissymétrie radicale des positions. Et le sentiment qui émerge à l'issue de cette enquête est que cette expérience a un coût différent pour les différentes catégories de public et qu'il y a, au moment de la confrontation avec le monde réel, dans cette intimité conquise dans la fiction mais socialement impossible, quelque chose comme l'expérience d'une promesse non tenue d'un monde plus égalitaire.

## CONCLUSION

Confronter des médecins et des instituteurs à l'image idéalisée de leur profession a permis de montrer que pour les médecins dans *Urgences*, l'idéalisation porte sur les intentions, alors que pour les instituteurs, elle porte sur les résultats. Du coup les médecins aiment *Urgences* (qui les renvoie à la part belle de leurs motivations), tandis que les instituteurs n'aiment pas *L'Instit* (qui les renvoie à leurs insuffisances). Il me semble que le fait d'avoir pris cet angle d'attaque qui associe en miroir une profession mise à l'écran et ses représentants dans le réel permet de faire avancer la compréhension des processus de compréhension du monde à travers la fiction<sup>2</sup>. Ce dispositif d'enquête fondé sur une matrice de correspondance un peu mécanique entre des personnages et des publics identifiés a en effet permis d'affiner la notion d'idéalisation.

Il faut rappeler que la question de l'idéalisation est au cœur du conflit entre responsables de chaînes et auteurs, puisque les premiers cherchent à créer des personnages positifs (au nom de l'audience), tandis que les seconds tentent de résister à cette demande (au nom du réalisme, ou plus exactement, de l'idée qu'ils s'en font). Ce sujet est donc un grand enjeu, dont le résultat dans la fiction française est souvent une cote mal taillée, faite de concessions arrachées et de compromis insatisfaisants. Mais à chaque fois, le concept clé utilisé par les différents protagonistes est le concept d'identification. L'argument est purement psychologique : l'identification du spectateur serait facilitée par l'idéalisation du héros, puisqu'il est plus réjouissant de s'identifier avec des personnages positifs. Le débat est finalement toujours ramené à une opposition

2. Ces travaux et cette problématique ont été nourris par les discussions régulières et précieuses que j'ai eues avec Alain Cottreau, que je voudrais remercier, de manière informelle et au cours de son séminaire à l'EHESS, *Sens de l'injustice et sens de la réalité*.

entre des impératifs commerciaux, défendus par les responsables de chaînes, et des enjeux esthétiques, défendus par les créateurs. Il me semble que les résultats de l'enquête présentée ci-dessus permettent de dépasser cette opposition.

L'enquête permet, en effet, de faire pivoter la notion d'idéalisation : l'idéalisation des héros n'est plus seulement une manière de favoriser l'identification psychologique des spectateurs, elle constitue un *levier pour la définition de standards d'appréciation de la réalité sociale*. Elle permet de comparer le monde tel qu'il est avec le monde tel qu'il devrait être : elle constitue donc un point d'appui normatif et même éventuellement le moteur d'exigences nouvelles. La notion était psychologique ; elle devient sociologique. Ce n'est pas le spectateur qui se trouve gratifié par une image positive de lui-même ; c'est le monde qui se trouve embelli par ce type de représentation héroïsée. L'idéalisation romanesque n'est pas seulement une concession opportuniste aux goûts du public : c'est une démarche qui laisse une place au plaisir de la fiction, comme imagination créatrice du monde dans lequel on voudrait vivre. Un monde perfectible, traversé par une orientation vers l'action. Peut-être qu'on tient là une des différences essentielles entre la fiction française et la fiction américaine. Une telle approche permettrait de préciser l'une des modalités par lesquelles la fiction peut contribuer, sans qu'il y ait jamais confusion entre la réalité et la fiction, à jouer un rôle dans la transformation des représentations sociales et dans les dynamiques de changement social et culturel.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Arendt H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Chalvon-Demersay S. (1999). « La confusion des conditions : une enquête sur la série télévisée *Urgences* ». *Réseaux*, 95, p. 235-283.
- Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Hughes E. C. (1996). « Métiers modestes et professions prétentieuses : l'étude comparative des métiers », in *Id.*, *Le regard sociologique* (textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie), Paris : Éditions de l'EHESS.

